

# 小学校における「くぐらせ期」の意義と役割

## —発達における幼児から児童への連結—

杉山直子

### はじめに

1990年代から学級崩壊、そして小一プロブレム、学力の低下論争や、ひきこもりなど、子どもたちの発達における問題が多く生じてきている。今まで以上に、幼児期・児童期・青年期を通して子どもの発達を見通すカリキュラムが必要だとされており、発達を確認し、発達の遅れを見直す機会や取り戻す機会を設け、子どもの発達を保障することが必要になってきている。もちろん、それらは子どもの心・頭・からだの調和的発達として保障されなければならないし、子どもの自己活動として組織されなければならない。

以上の問題意識のもとに、本論文では、その中でも幼児教育と初等教育の連携や学びの見通しと、小一プロブレムなどの子どもの問題状況克服していくための一つである「くぐらせ期」の意義と役割について述べる。まず、幼児から児童への接続に関して文部科学省の幼児教育の在り方の方向性を探る。次に、その方向性への一つの要因である「小一プロブレム」という言葉に表現される子どもの姿を示し、子どもの成長・発達の視点で分析し、それらをふまえた上で、「小一プロブレム」対策として生まれた大阪同和教育研究協議会による「くぐらせ期」の意義や役割について述べる。

### 1、幼児と児童の発達における接続 —文部科学省の政策からみえるもの—

#### (1) 幼児から児童への発達

一人の子どもの発達は、乳児期・幼児期・児童期・・・というように、分けられた時期を階段のように自然に上っていくのではない。3歳になれば「これができる」、4歳になれば「こうなる」というわけではない。自然に年とともに成長・発達していくのではなく、人間として育つためには、環境が大きな意味を持ち、それに子ども本人がいかにか自己を絡ませる働きかけをしたかがさらに大きな意味を持つ。人間の発達は、環境からの影響が強く環境により、ペスタロッチのいうように「人間は悪魔にも天使にもなることができる」のである<sup>1)</sup>。子どもが人間らしいより善い姿として成長・発達していくために、子どもの発達におけるその時期その時期に適切な教育を行い環境をつくり出していくことが必要である。さらに、各々の時期の適切な教育・環境は、同じ目的に位置付けていなければならない。また、どの時期においても、子ども自身が対象・環境に働きかけるような自己活動を組織する教師の指導・助言・支援などの教育方法が必要である。そのように、一貫性を持ちつつ、遠い見通し、近い見通しを位置付け、今現在の教育活動を行うのである。

『文部科学白書』（2006）によれば「これからの子どもたちに求められるのは、知識や技能に加

え、自分で課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する力などの『確かな学力』や他人を思いやる心や感動する心などの『豊かな心』、たくましく生きるための『健やかな体』などの『生きる力』を身に付けること<sup>2)</sup>であり、この方針は『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』(1996)からである<sup>3)</sup>。幼児教育でも目的は同様あり幼稚園教育要領には、「幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮」し「創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにすること」が記され、それは幼児期という発達時期に応じ「幼児期にふさわしい生活を通して」行う<sup>4)</sup>。

幼児教育振興プログラム(2001)では、もう少し具体的に記されており、幼稚園教育の展開は、「『生きる力』の基礎や小学校以降の学校教育全体の生活及び学習の基盤を培うという基本」に立ち、それは「集団生活を通じて、幼児一人ひとりの発達に応じ、主体的な活動としての遊びを通して総合的な指導を行」なうのである<sup>5)</sup>。すなわち、幼稚園教育においても「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」などの「生きる力」の獲得を目指し、幼児期にはその「基盤を培う」のである。それらは教師の指導のもと、「集団生活」を通して、さらに「遊び」という「主体的な活動」を通して子どもが自ら習得していくようにするのである。各々の時期の独自性を考慮しつつ、生きる力の獲得という目的・目標においても、主体的活動という自己活動を組織するという方法においても、幼児教育から後期中等教育までを通して一貫した教育の在り方が、文部科学省により示されている。

さらに、中央教育審議会答申(2005)には、次のように記されている。「小学校入学前の主に5歳児を対象として、幼児どうしが、教師の援助の下で、共通の目的・挑戦的な課題など、一つの目標を作り出し、協力工夫して解決していく活動を『協同的な学び』として位置付け、その取組を推奨する必要がある。」「遊びの中での興味や関心に沿った活動から、興味や関心を生かした学びへ、さらに教科等を中心とした学習へのつながりを踏まえ、幼児期から児童期への教育の流れを意識して、幼児教育における教育内容や方法を充実する必要がある。」<sup>6)</sup> すなわち、主体的活動を引き起こすための方法として、集団においては「協同的な学び」を組織することと、「興味・関心」をもとにした活動や教科内容に向けて「興味・関心」を生かす指導をすることが求められている。

それを受けて「幼児教育振興アクションプログラム」(2006)では、次のように記している。「国は、幼稚園において小学校以降の生活や学習の基盤を培う指導(特に、5歳児を対象とした『協同的な学び』の実施等)を一層充実するために、幼稚園教育要領の改訂を検討する。」<sup>7)</sup> 現在の教育要領では、小学校以降の生活や学習の基盤を培うには、十分でない、或いは誤解を招く、意図を読みとることが難しいという現状があるようだ。

平成元年版(1989)から現幼稚園教育要領(1998)の中では、上記のような方向を十分に理解されず、現場に「遊び」の放任など指導のない状態や、「個々に対応」することを重視し集団の教育を行わないなど「個への対応であって集めてはならない、援助・支援であって指導してはならない」という混乱を引き起こしていた。筆者自身も次のような経験がある。保育学会などのある部門では「集団」「指導」が禁句であり、こうした内容での発表は子どもが自由でないと非難されていた。また、実際に、幼稚園で、子どもを集めて絵を描かせたりクラスの子もたちを集め共に遊ばせたりした幼稚園教諭が、「集めてはならない」と園長から子どもの前で叱られている場面に遭遇したこともある。「教育要領とは異なる」というのが、園長の叱る理由であった。

そもそも日本における幼稚園は、「明治9年に小学校のそばで」始まり、「そのとき以来、幼児期とはいえ学校教育が可能であるということが教育学・心理学をはじめ、各研究を通して幼稚園を学校教育のなかに入りたいという動きが出てきた」結果、学校教育法の中で、幼稚園は学校として位置づけ、その後も内容的にも学校教育の一環として認められ考えられてきている<sup>8)</sup>。小学校の学びに通じる、幼児期なりの学ぶべき内容や学びの形があるはずである。そして、それは集団の中で遊ぶということであり、環境から遊ぶということである。しかし、決して小学校の内容や方法を幼稚園教育の中で行うのではなく、あくまでも幼児の発達特徴に適した形で行うのである。

## (2) 幼児教育と小学校教育の連携と交流

幼児教育と小学校教育は、その間の「接続」に関して、どのような問題意識を持ってきたのであろうか。例えば、小学校では1989年に生活科を新設している。その設定理由は小学校低学年段階の子どもが具体的な活動や体験を通して思考することが多いことや、一部の教科でよいから「遊び」の発展として自発性と自主性を重んじ、具体的で自由な活動の展開を保障するカリキュラムが必要でないかと考えられたことからである。幼児教育では、小学校を意識しつつ幼児教育の独自性を目指した教育を行おうとしていた。

「そこでは、互いが他方に対して影響し、あるいは、他方から影響を受け、留意し合ってきたことが分かる。しかし、双方がそれぞれ別個に『接続期』をとらえ、それぞれが別個に『接続期』の教育に取り組んできたという状況がうかがわれる。そのため、このように幼児教育、小学校教育の双方が、双方を接続の対象であると意識し、留意した取組を徐々に進めてはいたが、それらは一貫性の乏しいものとなる。これが、多くの小学校教育と幼稚園教育の間に『断層』を生む原因となった。」<sup>9)</sup>

「幼児教育振興プログラム」では「幼稚園と小学校の連携の推進」等が提唱され<sup>10)</sup>、その後国や地方で様々な取組が行われ多くの実践が推進されることになった。

しかしこのような実践の中で、交流と連携が叫ばれるが、次のような課題が生じてきている。例えば、埼玉県川口市の調査・研究報告には、次のような記述がある。「幼稚園と小学校の連携・交流については、県内国公立幼稚園76園、私立幼稚園561園、小学校830校において、それぞれの地域、園、学校の実情に応じて推進が図られているところである。しかし、その内容は、幼児と児童のイベント的な交流や小学校入学前の教員間の情報交換等に留まっている場合が少なくない。」<sup>11)</sup> 小学校での生活科や総合的な学習などを、幼児とともに行う場合にただ集うのみであり、児童の独自性や幼児の独自性としての遊びや学びのそれぞれの在り方を示さないままであったりするのである。

2003年に文部科学省が実施した「就学前教育と小学校の連携に関する総合的調査研究」<sup>12)</sup>の中に、「子どもの成長・発達に連続しているにもかかわらず、幼児期の教育と小学校以降の教育との間に必要以上の段差や相互理解の不足が見られる」という現状に関する記述があるが、実際の段差はまだ残ったままということなのである。それも、子どもが課題として自力で乗り越えるには必要以上に高い段差として残っているのである。

## (3) これから求められる幼児教育と初等教育の接続

地域での異年齢集団の経験が少なく、きょうだい数が少なくなっている子どもたちには、自分の発達の見通しを持つ機会がなくなっている。親もそうである。以前ならば、年上のきょうだいの小学校での参観日に幼児がついていき授業を見ることができた。或いは、運動会や学芸会に地域の子どもたちが参加することが多かった。今では、自分が小学生になるとどのような場所に行き、何をするのかを知る機会が少なくなっている。

以上のことから、異年齢での交流の機会をもつことは、今の子どもたちにとって重要な意味をもつ。しかし、目的を明確にして行うことと、そのための適切な内容と方法もまた明確にして行うことが必要である。例えば、年上の者の何を見せ関わらせるのか、年下の者の何を見せ関わらせるのか、そのために各学年での事前の指導では何をするのか。それぞれ発達の中でどのような目標の下で関わらせるのか。1回目と2回目では何が異なるのか。そうしないと、「年上なのに、自分たちと変わりなかった」「年下は生意気で、もう関わりたくない」という失敗に終わることもある。

また、幼児教育、初等教育にあたる教育者が、互いの教育の目的・内容・方法を知り、つながりを意識し、自分の担当する段階の教育の独自性を十分に理解することが必要である。

国立教育政策研究所教育課程研究センターから出された『幼児期から児童期への教育』（2005）には、幼児教育において小学校以降の生活や学習の基盤をつくるために、遊びや生活の中での学習に関し以下の観点の重要性を記している。子どもに「安心できる幼稚園生活」を保証し、安心し安定して過ごすことが出来ることにより遊びを楽しみ、集中し、深めることが出来るようにする。子どもに「諸感覚で感じ取りかかわる経験」を保証し、身の回りにある自然や生き物、素材や道具、遊具などの環境の変化に目を向け五感を通し自分で関わる機会を設ける。子どもに「協同での遊び」を保証し、伝達、模倣、協同、ルール、葛藤による学びの機会を設ける。子どもに「生活の中での学び」を保証し生活における幼児としての自立、集団における役割遂行の指導をする。子どもに「繰り返す経験からの学び」を保証し、生活の中で繰り返す、並べる、まとめる、そろえる、数える、比べる、分けるなどの経験をさせる。子どもに「遊びと生活の中での学びを通して育つ道徳性」が育つ機会を設けるのである。<sup>13)</sup>

また、文部科学省の研究開発学校の一つである鳴門教育大学附属幼稚園による『なめらかな幼小の連携教育』<sup>14)</sup>では、小学校の教科の窓口から幼児の遊びを分析し実践をし、小学校以降の発達を見通した上での幼児教育の独自性を生かしたカリキュラム開発が行われている。今後も、ますますの開発が期待される場所である。

もちろん、幼児教育・初等教育のそれぞれの機関の教育者が互いの教育観、子ども観について話し合う機会を持ち、その中で一人の子どもをとらえ、分かり合い、連絡し合うことが必要である。初等教育においても、子どもの身体や心や知的な発達における幼児教育の在り方を究めるとともに、幼児教育で行われている方法を学ぶことも必要である。

さらに、一人の子どもの幼児教育・小学校・中学校・高等学校で成長し学ぶ見通しを、各段階の教員が把握することが求められる。そして、積み残しのあるような場合、個々の子どもの問題をともに同じ視点と目的でみる必要がある。では、積み残しは、どのようなものであり、小学校でどのように解決していかなくてはいけないのであろうか。

## 2、「学級崩壊」「小一プロブレム」という言葉に表される子どもの姿

子どもを取り巻く環境の変化は、高度成長期以降現在まで続いており、それは荒れという現象を生み出し、教育現場に現れる。例えば、1970年代後半から80年代に全国に広がった校内暴力事件、80年代半ばの第一期いじめ自殺事件、80年代末の「女子高校生監禁殺人事件」「連続幼児殺害事件」、90年代も同様の事件とともに、学級崩壊や学校崩壊という言葉が用いられるようになってくる。このような荒れの姿を見ていく中で、村山士郎は「子どもの人間的諸力、すなわち人間力が衰退しているのではないか」と指摘している。彼は、この人間力の衰退という子どもの激変を4つの基本的な視点でとらえている。すなわち、身体（体力・運動能力の急速な衰え）、脳・神経系（中枢神経の未熟さ・前頭葉の問題）、生活体験・技術（生活文化と技術の体験不足）、言葉（子どもたちに言葉が伝わらない）の4つである<sup>15)</sup>。

これらに関しては、1970年代から子どもたちの発達が阻害されている状況と関わらせて指摘され続け、多くの場合中学校以降の思春期の子どもに焦点があたっていた。荒れの状況は、家庭・学力の問題を抱えた子どもたちから、ふつうといわれる子どもたちに広がり、「学級崩壊」という言葉でも表現されるようになる。小学校で問題となっている「学級崩壊」も当初は中学校の問題が低年齢化して小学校に降りてきたといわれていた<sup>16)</sup>。

しかし、「学級崩壊」の実態が調べられていく中で、小学校高学年のそれと小学校低学年のとは異なることがわかってきている。低学年での問題はとりわけ次のことが考えられる。子どもが生まれてから人間の諸力を持つべく育つ環境が、現在の日本では失われてきている、あるいは保障されていないということである。子どもを取り巻く人、物、自然環境、文化などの関わる内容や、それらと子どもが関わる方法の両面において、子どもたちが育ちにくい状況になってきている。かつては幼児期の問題は、思春期以降に表面化するといわれたが、現在では児童期や幼児期に表面化してきている。幼児期において成長・発達すべき諸力があまりにも未形成であり、その未形成の状態が幼児教育や小学校の低学年でもうすでに現れてきているのである。幼児期に成長・発達すべき諸力が形成されるためにどうすべきか<sup>17)</sup>。さらに、児童期において、未形成の状態の子どもにどのようにそれを形成していくのか考えなければならない。

それでは、具体的にどのような問題が生じているのか。1998年に臨床教育研究所「虹」による「乳幼児期 子どもの変化<「学級崩壊」の背景>」によると、学童保育、保育園での「この3～5年の子どもの変化」の内容をつぎのように記している。「片づけやあいさつなど、基本的なことができない。」「他の子どもとうまくコミュニケーションがとれない。」「言動が粗暴になってきている。」「親の前では『良い子』になる。」「夜型の生活の子どもが増えた。」「『自己中心児』が増えた。」「何かあるとすぐに『パニック』状態になる子どもが増えた。」「子どもを見ていて、小学1年生で児童が先生の指示に従わず、授業が進まない・統制がとれないこと（「授業崩壊」学級崩壊）が起きるのは当然だと思う。」尾木氏は、「学級崩壊」の定義を「小学校において、授業中、立ち歩きや私語、自己中心的な行動をとる児童によって、授業が成立しない現象」とし、小学校低学年の「学級崩壊」を次のように分析している。愛情不足からの「パニック現象・セルフコントロール不全」、「コミュ

ニケーション不全」、「基本的生活習慣の欠如」、「崩壊」よりも集団性の未形成状態、「よい子ストレス」。そして、これらを「下（幼児期）からの新しい『津波』現象」表現している<sup>18)</sup>。

「下（幼児期）から」の姿として幼稚園や保育所での子どもたちの「荒れ」はどのようであろうか。1990年代から対応がむずかしいと保育者が感じている4.5歳児の変化の特徴は次のようである。間違ふことや失敗することに極度に過敏で、苦手なことはしないか、してもすぐにパニックになる。集団遊びに入らず一人でいることに平気である。相手との交渉を言葉でせず、理由もなく突然暴力的な行動をとるなど攻撃性が強まっている。しかし、家庭では「よい子」（親への期待への過剰適応）という側面をもつ。生活習慣を含めて基本的生活能力が育っていない。このように「自己中心的」な傾向が強く、他者との関係を切り結んだりする力が弱いのが特徴であり、また共通に「保育者に抱っこされたり、膝の上に乗ったり、抱えてもらおうと安心して落ち着くという傾向」がある<sup>19)</sup>。

このような子どもたちは小学校に入学する4月に、急に小学生としての発達段階になるわけでもなく、数人いるだけで学級は崩れ授業が成立せず教師は頭を抱える。

1998年から研究を続けている大阪府同和研究協議会によると、「小学校入学から数ヶ月を経て、…いつまでたっても一年生が学びに集中できず、クラスはトラブルやパニックの連続」という状態であり、同協議会ではそれを「小一プロブレム」と呼んでいる。「学級崩壊の小学校一年生版」である。教師にとって「これまでとまるで勝手が違う」「わがまま勝手放題」「すぐパニックになる」「まるで宇宙人と話しているみたい。気持ちが通じない」「みんなバラバラで授業にならない」「次はドッジボールしよう」の教師のことばに「やりたくない」と座り込む子。「授業中、うろうろたち歩くだけでなく、教師の横で自分も黒板に落書きする子」、「授業中、寝ころんで絵本を読み出す子」、「ちょっと何かうまくいかないと大声で泣き出す子」、「隣の子の消しゴムをボロボロに砕き、悪びれもしない子」など、「同時多発する子どもたちの一見、勝手気ままな行動に、一人の教師のまるでモグラたたきのような対応では收拾しきれない」状況に追いやられる。「どうしてみんな同じことをしないといけないの？学校ってつまらない」の声に教師の方がたじろぐ。さっきまでパニックになっていた子が、「先生のお膝の上で抱きしめられながら話をされると、柔らかな笑顔に戻っている」。「お受験で有名な小学校でも同様の現象が起きている」なかで、「子どもたちに共通した育ちとして、この小学校一年生の問題はあるのではないか」。すなわち、「幼児期を十分、生ききれてこなかった、幼児期を引きずっている子どもたちが引き起こす問題」<sup>20)</sup>なのではないか。

このような子どもたちにとって、小学校での学びの形は、もはや努力により乗り越え可能な「段差」ではなく、本人たちにとって無理に乗り越える必要のない「壁」になっているのかもしれない。しかしながら、人間の育ちの中で重要な集団活動、興味・関心をもった遊び、主体的活動といったことが、子どもの中に経験として位置づいておらず、彼らの発達に組み込まれてはいないという問題は深い。

### 3、「くぐらせ期」の意義と役割

以前アメリカでも「ヘッド・スタート計画」が行われた。それは、国の科学力を伸ばすためという意味合いであったが、今、同様なことを日本で「子ども自身のために」行う必要がある。小学校の入学の時点で、すでに子どもたちの育ちには差が生じている。「小学校入学までにくぐっておかなければならない体験や身につけたいスキル、いわゆる『からだぐるみの賢さ』を獲得できないまま入学してくる子どもたち」に「遊びと学びを組み合わせながら、子どもたちに必要な体験や知的活動を『くぐらせ』るとりくみ」が、小学校のはじめに必要なのである。小学校という幼稚園や保育園と比べると大きく殺風景な建物やきまり、そして担任教師や仲間集団と出会い、時間割・教室・教科・チョークアンドトークの授業の学びに入る前に、幼児期を生ききれなかった子どもたちに、その発達に積み残しを補いつつ今の具体的な子どもたちのその後の発達を保障していくために、「くぐらせ期」は大きな意義をもつのである。以下、『小一プロブレムに挑戦する』を中心に、くぐらせる内容について述べていく。

#### (1) 自己と他者との関係づくりの基本をつくる一つの受容と発達への要求―

「学級崩壊」「小一プロブレム」の共通点として「パニック」「自己中心的」「他者や集団との関わり」「よい子」<sup>21)</sup>「基本的生活習慣」における問題が絡まり、幼児から児童にかけての時期での心・頭・身体のアンバランスな発達、他者・もの・自然などへの関わり不足や誤った取り込み方、また取り込む時の共感的な他者の欠如による自己肯定感の低さなどが関係している。そして、最も注意すべきは、その自己肯定感の低さは本人たちには、幼児・児童期初期ゆえに意識化されていないのでどうすべきかがわからず、自分のその時々感情のままに行動するということだ。心地よければ、笑顔になり、不快になれば言葉と態度・行動で他者を攻撃する。好きなことはやりたいが、少しでも傷つきそうであると回避しようとする。このように、安定した育ちが保障されていない姿の子どもたちの発達を、小学校において教師はどのように保障していけばよいのであろうか。

すでに述べたように、小学校低学年における学級崩壊は「学級集団の未形成」状態<sup>22)</sup>とされる。このことに対して、湯浅氏は「子どもは、未形成・未熟なりに周囲に働きかけ、自己を表現し、自分の位置を探ろうとしている。したがって、低学年の教育実践の課題は、未成熟に見える行動に生活者として現実に生きている子どもの、どのような思いや願いが示されているのかをとらえることである。」とし、現象としての読みとりから、一歩進めて子どもの発達保障にむけての読みとりをしている。すなわち、子どもたちは、判断基準としてわかりやすい「できる・できない」にこだわり、できる「よい子」になりたいができない自分になりたくないために様々な課題を嫌う。そこには、子どもの行動に潜む内面の「二重性」がある。「支配的な他者に縛られ、気づかい、一方ではやさしいもの、理想的なものにはどこまでも甘えていく、それが許されなければ、突然パニックをおこし、教師や大人を徹底して振り回す」のである。このような支配または甘やかしのもとでは、自立に必要な体験をすることができない。「幼児期から小学校にかけて子どもは、自分を力いっぱい出しながら住み良い世界をつくり出し、学校社会に参加するという発達課題を背負っている。その際支えになるのが共存的他者である。荒れを見せる子どもは、この時期にともに自己を支えてく

れる他者、つまり共存・協同的な他者が内面に根づいていないために、発達の課題を乗り越えることができない。」<sup>23)</sup>

では、共存・協同的な他者はどのようにして内面に根づくのであろうか。まずは、自己の成育史の中での他者が共存・協同的であったことがあるか、が内面に根づく大きな機会となる。「『思いやり』は『思いやられること』でしか生まれない。」<sup>24)</sup> であり、「温かい情緒的なやりとりが、『思いやり』を育むための基礎になると考えられている。『思いやり』の心を育てるためには、まず他の人から十分に『思いやられた』という経験が基礎として必要なのである。」<sup>24)</sup> とりわけ乳児期・幼児期は人間としての基本的感情・思考・行動様式をさまざまな経験のもとで、模倣しつつ自己に組み込み、学び取る時期である。模倣すべきことがないと学びとれない。さらに、「人を思いやるという気持ちは、さまざまな要素が絡まり合った複合的なものである。たとえば、相手の気持ちを理解し共有する能力である『共感』、相手の立場に立って考える能力である『役割取得能力』、他者のことを考えて行動する『向社会的行動』などである。」<sup>24)</sup> 共存・協同的な経験は、このような他者による気持ちの共有があった、他者が自分の立場での気持ちを考えてくれた、自分の立場に立って行動してくれた、という経験である。このことが人間の発達の基本となり、その後の子どもの発達やその内面への関係性に影響する。

子どもに関わる時に教師は「全面勝利か、全面降伏か」<sup>25)</sup> 或いは「もっと突き放して厳しくしつけるべきか」それとも「もっと優しく抱え込んでいくべきなのか」<sup>26)</sup>。と悩む。しかし、支配か甘やかしかの二者択一ではなく、子どもの行動から必要な課題を読み取りそのために必要な経験をさせること、例えば、思いやりのない子どもには「思いやられる」経験をもたせることが必要である。また、スキンシップなどの身体のふれあいが必要であれば、小学生であっても「幼児期を生きそびてきた子どもたちの幼児的な要求に、たとえ一時的ではあれ、うんとスキンシップをして抱きしめ、おんぶやだっこをして受け止めていくこと。一人一人と話し込んだり遊んだりしながら、『せんせいもあなたのことが大好きだよ』というメッセージを伝えていく」のである。その子に適切な発達要求に応え、そのレベルをより高次なものにしていくことが求められるのである<sup>27)</sup>。

## (2) ものや自然との関わるからだづくり -「からだぐるみの賢さの発達」-

生活体験不足により、「からだのしなやかさ、スキンシップを心地よいと感じる感性、リズムカルなからだの動き、道具を扱う手先の器用さなど、いわゆる『からだぐるみの賢さ』がじゅうぶん獲得できないまま」の小学生に、例えばひらがなを書く指導の前には、手首、肩のしなやかさが必要なため遊びでほぐす。三角おむすびをつくる動作や握手、グッパ、指遊びなど。さらに、点線に沿って紙をビリビリ破る、迷路を鉛筆書きで抜けるなど。目的を持って大きくも細かくも動ける手にしていくのである<sup>28)</sup>。

## (3) 共に体験しつつ、互いに育ち守り合う子ども集団づくり

一人ひとりの子ども達が答えをつなぎ真実を発見していく授業は、子どもたちに新鮮な驚きと感動をもたらす。こうした集団思考の体験をし、「自分一人では到達することのできなかった高みにのぼることができた達成感を、仲間といつしよに喜び合う」ことにより仲間集団への信頼感や共感



も芽生えてくる<sup>29)</sup>。また、「教師や子ども集団の温かいまなざしの中で生きること、自己肯定感を高めていく」<sup>30)</sup>。集団で学ぶことの意味をこうして子どもたちは獲得していくのである。また、自己主張はするが他者への関心が薄い子どもに、気持ちを言語化して繋ぐ、他者と関わる場合に基本的な行為としての「聴きとる力」を獲得させるといった工夫をすることが重要である。まず聴いてもらう心地よさの体験から始め、「子どもたちは自分が認められていることを実感できる」と「ともだちの話に耳を澄まし、体験を分かち合い、共感する」、こうしてコミュニケーションは生まれる<sup>31)</sup>。本当の意味での国語を学ぶのだ。その他の教科や、特別活動や道徳においても人間関係を学ぶ場としての学校の役割をきちんと行うことが大切なのである。

#### (4) 具体的な子どもに応じた子どもが参加するカリキュラム作り

教師から与えられた課題が、子ども自身にとって感情や思考・行動・表現を突き動かしたり価値あることであったりする経験があまり無い場合、子どもは教師の指示などにあまり従わない。また、興味・関心が無いと子どもは自ら活動をしなない。子どもが興味・関心を持つように工夫したり、或いは持ったことを科学的文化的価値に位置付けたりすることが必要である。例えば、総合的な学習の時間に、音楽に興味がある子どもたちに、音当てクイズ、音探しの遠足、音の無い世界にいる人について考える、民族音楽の体験、自分だけの楽器づくり、音を色で表現など、具体的な子どもたちの顔を思い浮かべながら、喜び、興味・関心を持ちそうなことをプランニングしたり、運動会の踊りでは子どもたちの得意な踊りを取り上げつつ全体を作りあげていったりする。こうしたことは子どもから始まる学習であり、このような子どもが参加してカリキュラム作りを行うことが今後の教育方法として求められる<sup>32)</sup>。

## 4、今後の課題

以上、「くぐらせ期」について筆者の観点でまとめて述べてきたが、以上のことから見えることは、まず、子どもたちがかかえる発達課題と教師の教育課題を明確にしていくことである。子どもたちの積み残した発達の上に、さらに新しい課題を載せてもぐらついたり、崩れたりすることが予測される。今まで述べてきた4つの観点で、発達の積み残しという発達課題をもとに教師の教育課題を設定していくことが求められる。まず、適切な「くぐらせ期」にしていくために、小学校の各教科ごと、各教科の単元ごとに、どのような力が頭・心・からだに必要なのか、或いは全教科に共通に必要なことかを調べ探求していくことと、そこで必要とされる指導方法を吟味する必要がある。

さらに、小学校のみでなく中学校、高等学校、大学においても、各学校での学びを有効に行うためにも「くぐらせ期」が必要である。(実際に大学では、専門性への必要に応じて、日本語、数学などの授業を設定しているところもある。)

そして、人格形成に関わる発達に関して、すなわち訓育面における「くぐらせ」るべき内容の明確化が求められる。大人のように言葉を操るが人格面で幼い、或いは知識を多く持ちテストの問題は解けるが自己を取り巻く問題は解けない・道から外れたやり方を選択する、といったアンバランス

スな発達での現代における問題は多い。このような発達課題においては具体的な一人ひとりの子どもの発達課題や、集団としての発達課題、並びにその相互関係により生まれる発達課題などを明らかにしていくことが求められる。

他者や集団との関わり方や自己肯定感、人間としての生き方などに関して、学びのとらえ直しを必要としている若者も多くいる。こうした訓育に関わることをどのように学んでいくことが望ましいのか、陶冶と訓育の統一としての学びの位置づけを今一度確認し、人間としての生き方における「くぐらせ期」も今後解明していく必要があるだろう。

#### 注

- 1) 吉本均『学校教授学の成立』明治図書、1986年
- 2) 文部科学省『平成17年版文部科学白書』、2006年
- 3) 文部省中央教育審議会『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』、1996年
- 4) 文部省『幼稚園教育要領平成10年』「第3章 一般的な留意事項(8)」、1996年
- 5) 文部科学省『幼児教育振興プログラム』、2001年
- 6) 文部科学省『子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について(答申)』、2005年  
「2発達や学びの連続性を踏まえた幼児教育の充実(1) ア 教育内容における接続の改善」より。
- 7) 文部科学省『幼児教育振興アクションプログラム』、2006年「3. 発達や学びの連続性を踏まえた幼児教育の充実(1) 小学校教育との連携・接続の強化!教育内容・方法の充実(ア)」より。なお、このプログラムの実施期間は平成18年から22年までである。
- 8) 小田豊『幼稚園教育の基本』小学館、1999年
- 9) 芝井豊明(研究担当)「保・幼、小の連携を充実させるための具体的な取組の在り方—なめらかな接続を目指して—」文部省『学級経営の充実に関する調査研究最終報告書』
- 10) 前掲 5)『幼児教育振興プログラム』
- 11) 文部科学省「幼・小連携に関する総合的調査研究指定地域の研究」2002年
- 12) 文部科学省「就学前教育と小学校の連携に関する総合的調査研究、幼・小連携に関する総合的調査研究」、2003年
- 13) 国立教育政策研究所教育課程センター『幼児期から児童期への教育』ひかりのくに、2005年
- 14) 鳴門教育大学附属幼稚園、佐々木宏子『なめらかな幼小の連携教育—その実践とモデルカリキュラム—』チャイルド社、2004年
- 15) 石田一宏、村山士郎『衰退する子どもの人間力「学級崩壊」にどう対応するか』大月書店、2000年。p42～67
- 16) 朝日新聞社会部『学級崩壊』朝日新聞社、1999年。p. 8
- 17) 幼児教育機関における幼児期の対応の仕方は、次の論文に挙げている。杉山直子、杉山緑「学級集団づくりに関する一考察—発達という観点からの幼児から児童への連結—」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第22号』、2006年
- 18) この調査は1999年に次の形で発表されている。臨床教育研究所「虹」尾木直樹『“学級崩壊”の背景を読み解く—学童指導員・保母644人調査—』、調査対象は神奈川県川崎市の学童指導員188名、東京都、京都市、

福島県、長野県 の保育園保母456名

- 19) 杉山隆一編『学級崩壊－克服へのみちすじ－ 第1巻 保育所・幼稚園』フォーラムA、2001年、p.172～173
- 20) 新保真紀子『「小一プロブレム」に挑戦する－子どもたちにラブレターを書こう－』明治図書、2001年、p.3～5
- 21) 加藤諦三（『人生の悲劇は「よい子」に始まる－見せかけの性格が抱える問題』PHP文庫、1994年）、三好邦雄（『失速するよい子たち』主婦の友社、1996年）などで「よい子」にさせられる、「よい子」にしなければならぬ状況で育つ子どもたちの問題の提起
- 22) 前掲<sup>18)</sup>『“学級崩壊”の背景を読み解く』および尾木直樹『学級崩壊をどうみるか』NHKブックス、1999年
- 23) 湯浅泰正編『学級崩壊－克服へのみちすじ－第2巻 小学校低学年』フォーラムA、2001年 p.188～189
- 24) 山口創『子供の「脳」は肌にある』光文社新書、2005年 p.91～92
- 25) 前掲<sup>23)</sup> 湯浅『学級崩壊－克服へのみちすじ－』 p.38
- 26) 前掲<sup>20)</sup> 新保『「小一プロブレム」に挑戦する』 p.74
- 27) 前掲<sup>20)</sup> 新保『「小一プロブレム」に挑戦する』 p.74
- 28) 前掲<sup>20)</sup> 新保『「小一プロブレム」に挑戦する』 p.66
- 29) 前掲<sup>20)</sup> 新保『「小一プロブレム」に挑戦する』 p.68～69
- 30) 前掲<sup>20)</sup> 新保『「小一プロブレム」に挑戦する』 p.97
- 31) 前掲<sup>20)</sup> 新保『「小一プロブレム」に挑戦する』 p.93
- 32) 前掲<sup>20)</sup> 新保『「小一プロブレム」に挑戦する』 p.86～8